

展望論文

海外年少者日本語教育における親の
言語教育意識研究の意義—日本語使用家族の親を文化的実践の参与者
として捉え直す—

秋山 幸

要 旨

本稿の目的は、海外日本語使用家族の親の言語教育意識研究において、親を文化的実践者として捉え直す必要性と、この捉え直しが日本語教育学にもたらす意義を検討することである。本稿では、まず、出自の言語が日本語である人に対する日本からの表象を考察し、その表象の起源を近代国家形成の経緯に探る。次に、北米において先住民を近代国家に編入する際に行われた、公教育による家庭教育介入を論じ、それを踏まえて、日本語背景を持つ家族や親に対する日本語教育の介入を考察する。そして、海外の年少者日本語教育研究が、子どもの言語習得を言語生活全体から切り離して議論されてきたことの限界を指摘する。そのうえで、子どもの言語教育において家族の言語選択を文化的実践から捉えることの意義、さらに、これらの文化的実践から親の言語教育意識を探ることの日本語教育学の意義を述べる。

キーワード

日本語使用家族 言語選択 親の言語教育意識 文化的実践 教育実践の変容

1. はじめに

従来の海外年少者日本語教育の研究において、子どもの親は日本に帰属意識やルーツを持つ「日本人」であることが前提にあった。その前提はどこからくるのか、そして、その前提をもとに親は子どもに対してどのような日本語教育をすべき存在とみなされてきたのだろうか。本稿では、これらの問いのもとに考察をし、それを踏まえて親を文化的実践の参与者として捉え直し、日本語教育学における親の言語教育意識研究の意義を検討する。

海外の日本語使用家族の言語背景が多様化した今日、親が日本に帰属意識やルーツを持つという意味において「日本人」であるとは限らない現状が認められるようになった。また、日本語使用家族であっても日本語のほかに出自の言語を持つ場合がある。こうした多

様な言語背景を持つ家族の言語教育は、家族成員間でどの言語を使用するか、どの言語に対して継承語学校などの教育機関を利用するのか、どの言語を主要な教育言語とするのか、どの言語で多様なコミュニティに参加するのか、といった言語選択が子どもの成長・発達と関連し合う継続的な課題となっている。

一方、海外年少者日本語教育では、家庭の日本語維持のために日本語教育の専門家や教師が言語生活・日本語学習に関する態度や目標を示してきた。その態度とは、親、とりわけ母親による努力であり（岸本 2008）、「ことばの選択のしつけ」（中島 2001：78）としての日本語使用などである。目標とは、『日本人』でありながら外国語の世界でも日本語の世界でも通用する」（中島 2001：190）という意味での「国際人」としての成長、高度な均衡バイリンガルとしての成長である。

しかし、先に述べたような多様な日本語背景を持つ日本語使用家族では、親が必ずしも「日本人」とは限らず、また、親の言語教育意識は日本語や日本への帰属意識だけに向いているとは言い難い。親を「日本人」として捉える前提が取り払われたとき、親の抱く言語教育意識は、従来の研究とは異なるものとなるであろう。

本稿では、第2章で海外に居住する「日本人」が日本語教育研究からどのように表象されてきたのかを考察し、第3章では「日本人＝日本語話者」¹という表象の起源を探る。次に、第4章で、アメリカ、カナダで先住民の家庭教育が公領域化された経緯と移民の「継承語」教育について論じる。第5章では、「日本人＝日本語話者」という前提と「継承語」教育を背景に、「日本人」たる親に日本語教育が何を要請してきたかについて親の言語教育意識研究から考察する。第6章では、複数言語話者の言語使用に関する研究を概観し、子どもの言語使用・言語習得の創造的な側面を親の言語教育意識から解釈していく必要性、および、日本語教育が子どもの言語習得の場を限定的に捉えてきたことの限界を指摘する。最後に、親を文化的実践の参与者として位置づけた研究の知見を踏まえ、親の言語教育意識に関わる研究の日本語教育学における可能性について述べる。

2. 出自の言語を日本語とする人への表象

海外における年少者日本語教育は、日本を出て移民となった日本人や日系人、および、海外在留邦人の子ども、すなわち、日本国籍の有無にかかわらず日本から海外へ移住した日本人や日本にルーツを持つ人（以降、「日本人」とする）の子どもが対象とされてきた。

移民研究においては、明治期から第二次世界大戦開始時期にかけて労働移民となった日本人の二世、三世の教育については、臣民育成としての国語教育²から日本語教育への変遷の歴史が明らかにされている（山東 2005；佐々木 1999；山田 2000；彦坂 2003）。一方、日本語教育研究においては、1970年代半ばから日系人に対する日本語教育の実態が報告されるようになった（野元 1974；日伯文化連盟日本語普及研究部 1979；岩沢 1984）。さらに、日系人は、1980年代後半から出稼ぎを目的として来日していたが、1990年の入国管理法改正によって南米出身者を中心にその数は急増し（高畑 2012；西原 2016）、日本国内の日本語教育における関心事となった。高畑（2012）は、入国管理法改正について、日本にルーツを持つという意味での「属性主義的受入れ」（p. 61）という日本側の措置である

と指摘している。日本側からの日系人に対する関心は、日本ルーツという「属性」によって日本に移住・帰還可能な「日本人」として向けられているのである。

海外在留邦人の年少者日本語教育に関しては、1970年代から80年代にかけて在外教育機関である補習授業校での教育（海外子女教育）および帰国後の教育（帰国子女教育）をテーマとする報告や研究が見られるようになった。1990年代からは、海外駐在員の子どもに加え、国際結婚をした在留邦人の子どもが補習授業校に通うことによって、日本語習得状況や日本語学習目的の異なる子どもが混在する中での日本語教育実践の困難さを藤森ら（2006）、カルダー（2008）、神代（2014）などが報告している。中島（1988）は、「日系子女」の日本語を「継承語」という用語を初めて用いて日本語教育のあり方を論じた。1990年代以降は、「国際結婚」をした在留邦人の子どもの「継承語」としての日本語教育において、その教育方法だけにとどまらず、渋谷（2010）、村中（2010）などのように家族や子どもにとっての日本語習得の意味付けが研究され、家族と子どもの絆としての日本語、子どもと日本の絆という価値観について論じられている。

このように、海外年少者日本語教育が対象としてきた子どもに対して、日本に帰還する、あるいは、日本や日本語に情緒的な帰属意識を持つという意味において、「日本人」たる「日本語話者」であることの要請が一貫して潜在している。伊豫谷（2007）は、従来の移民研究では、人が固定された場所にあることを「正常」としたうえで移動する人を「逸脱」と捉え、「移動する人を暗黙のうちに、しかも無自覚に管理される対象と考えてきた」（p. 4）と述べている。伊豫谷のこの論考に依拠すれば、海外年少者日本語教育が対象としてきた子ども、および、その親である日系人や在留邦人という存在自体が、日本という固定した場所へ帰還を果たしていない「逸脱」した存在と捉える研究者の視点を根底に捉えることができる。親に求められてきた子どもに対する日本語教育には、「日本人＝日本語話者」という暗黙の規範からの「逸脱」を阻止するために親を「管理される対象」と見なす研究者の無自覚な枠組みがある。言い換えると、海外年少者日本語教育には、未だ日本に帰還していない「日本人」という逸脱、ならびに、子どもが「日本人」としての日本語を身につけてない逸脱という二重の逸脱の構図が潜んでいると言える。しかし、日本への帰還というのは、固定した場所にある者から付された表象にすぎない。加えて、海外の日本語話者は、日本にルーツを持つ人だけではなく、また、家族の出自の言語として日本語以外の言語背景を持つ人も少なくない。したがって、家族の間で日本語を使用する人にとっての言語選択は、固定した日本という場所からの要請とはまったく異なるものとなるであろう。

3. 「日本人＝日本語話者」という前提の起源

前章では、移動する人びとが「日本人＝日本語話者」から「逸脱」状態にあるという見なしによって、「管理される対象」とされてきたことに触れた。この「日本人＝日本語話者」、すなわち、「特定の単一言語の話者集団＝民族＝国民」という構図は、日本語教育に特化して生み出されたものではない。近代ヨーロッパの国民国家は、経済的に自立した「国語／言語」の読み書き能力を持つ「人間／市民」を国民とする枠組みを起源とし、この枠組みから排除された人びとを「人間／市民／国民」として包摂していくにあたって「国語」の

読み書き能力獲得を必須条件としたことが、「人間」＝「国民」＝「言語／国語」という等式を成立させていった（砂野 2012）。「国語」の読み書き能力が「国民」にとってなぜ必須条件となったのかについては、佐野（2012）の論考から得られる。

国語を十全に読み、書き、理解し、話すことが公的な権利にアクセスするための条件とみなされ、話者個々人の人権と個々人の平等は、話者集団＝民族が話す唯一の言語が近代的生活のあらゆる場面で使用できることによって保障される、と考えられた。（佐野 2012 : 59）

こうして、近代国民国家は、単一の「国語」を不可欠なものとみなす概念を「普遍的」なものとして形成された。日本については、砂野（2012）が、「幕藩体制崩壊後の日本では、『日本国民』の『国語』が形成された」（p. 24）ことによって「ヨーロッパ的『普遍』に参入することを可能」（同）にしたと述べている。ここに日本における「日本国民」＝「日本語／国語」すなわち、「日本人＝日本語話者（集団）」という等式の成立を見ることが出来る。ただし、小熊（1998）によると、言語、文化、忠誠対象、歴史観を共有する集団として日本に包摂された人々の中には、その属性によって権利や平等が保証されない排除も同時にあった。

さらに、イ（2012）では、日本の「国語」概念の創造がヨーロッパでの「国語」形成過程と異なることを指摘している。

「国語」そのものの同一性、また「言語共同体」の同一性がすでに確立されていて、そこに国家意識あるいは国家制度が注入された結果、「国語」が生まれるわけではない。すなわち、日本の「国語」の誕生の背景は、フランスのそれとかなり異なる。近代日本においては、「日本語」という地盤が確固として存在した上に「国語」という建築物が建てられたのではない。むしろ、「国語」というはやかな尖塔が建てられた後に、土台となる「日本語」の同一性を大急ぎでこしらえたという方が真相にちかいだろう。（イ 2012 : xi）

イ（2012）は、「日本語」には同一性が本来なかったにも関わらず、「日本語のゆるぎない同一性」（イ 2012 : 379）を暗黙の前提としていることを主張しているのである。そして、「多様で無定形な『非日本的日本語』」（イ 2012 : 379）の「声」の存在に言及し、「あとがき」において、「日本に住む移民たちの使う日本語のことを考えていた」（p. 433）と述べている。つまり、「日本語」は、もともと均質な「一つの言語」ではなく、現在も均質ではないという実態があるにもかかわらず、均質であるという幻想のもとに「日本人＝日本語話者」が置かれていると言える。

日本語教育においてもイの主張と同様に、石井（2016）は、日本国内の日本語学習者を捉える視座を次のように述べている。

多元的尺度で日本語話者を捉えると、日本語話者には多様なタイプの話者が存在し、

多様な日本語の使い方が許容される。一方、単一尺度による少数言語母語話者に対する日本語教育は、日本文化への同化圧力となる。日本語教育は常にこの問題を内包している。(石井 2016 : 164)

日本国外の日本語話者に話を戻すと、日本から海外へ移住するのは「日本人＝日本語話者」に限定されないし、日本国外にもともと住んでいる人であっても家族の場で日本語を使用することもあり得る。こうしたことを鑑みれば、日本国外においても「日本語」は同一性を持つものではなく、また、「多様な日本語の使い方」(石井 2016 : 164)をする日本語話者も当然存在する。したがって、「日本人ならば日本語話者である」、「日本語話者ならば日本人である」という命題は常に成立するとは言い難い。

これらの命題が普遍的ではないからこそ、佐藤 (2010) は、日本国内の公教育においては、『国民形成』から、新しい社会を構成する『市民』として育成 (pp. 152-153) していく「市民性育成」の必要があると説き、川上 (2013) では、移民一世たる親の属性に基づいて子どもたちを括ることなく、「子どもの生き方やアイデンティティに関わる内面を分析する視角」(p. 27) の必要性を説くのである。そのうえで、親をどう捉えていくかという視点が残る課題として浮かびあがる。「文化は、決して同一のままで伝承されるのではなく、その伝承の条件や、すでにそれを知っている人とそれを知らない人との間に生じる社会関係に応じて形が変わっていく」(ライール 2013 : 302) ことに着目すると、家族の間で習得される子どもの言語も同様に、家族の中や外の文脈に影響を受けてそこに参与する人たちによって再構築されていくと考えられる。この再構築の過程に長期にわたって参与し続ける親もまた、「日本人」、「日本語」の伝承に対して「形が変わっていく」体験をし、子どもに対する言語教育意識を形成していくと考えられる。池上 (2009) は、「多様な背景を持つ子どもたちの成長の様子を捉えるには、自然な状況で文脈を重視して支援し観察するのが適している」(p. 233) と述べている。この、子どもを支援し観察する実践者として親を認識することによって、親は、「管理される対象」ではなく社会文化の変容に参与していく存在として捉えることが可能になる。

本章では、「日本人＝日本語話者」という暗黙の前提の起源を近代の国民国家の形成期に探り、現代においては、もはやその等式に普遍性がないことを示した。そして、日本国外の日本語使用家庭の親も「日本人＝日本語話者」として「日本語」を同一のまま子どもに伝承すべき「管理される対象」ではなくなるという捉え方を述べた。次章では、家庭教育がなぜ家庭の外から管理されてきたのかについて論じていく。

4. 少数言語話者の家庭教育への介入

4.1 海外日本語教育における「継承語」概念の背景

日本国外で親の言語が日本語である子どもにとっての日本語を「継承語」と位置づける考え方は、中島 (1988) が示したことは前述した。この「継承語」という用語は、カナダ国内の文脈における“Heritage Language”に対して中島が付した日本語訳である。このため、平岩 (2016) が言及しているように、海外日本語教育における「継承語」とは日本

語を指し、特に断りがない場合はカナダにおける「継承語」の概念を背景にしていると考えることができる。「カナダにおける『継承語』」とは、カナダの多文化主義に基づいて移民の言語を国家の言語資源とするものである。つまり、「継承語」とは、当該地の国家の言語資源として位置づけられた言語である。このため、日本国内から南米日系社会に提唱された「継承語」教育は、南米の日系社会における「継承語＝コロニア語」とは明らかな異なりがあったため日系社会内に混乱を生じさせた（平岩 2016）。

カナダの「継承語」教育では、「親が家庭のなかで子どもの第一言語を強めること」（カミンズ・ダネシ 2005：88）の重要性が説かれているが、家庭教育への外部からの介入の始まりは、「継承語」教育開始以前のイギリスによる北米（アメリカとカナダ）統治時代に見ることができる。本章では、海外日本語教育における親の言語教育意識研究を次章で概観するに先立ち、子どもに対する親の教育のあり方が家庭の外部から管理されるようになったのはなぜか、「継承語」がカナダ国家にどのように位置づけられたのかについて概観する。

4.2 先住民の親に対する教育

北米は近代国家形成に際して、イギリス領生まれの白人富裕層が社会の中核をなした（遠藤 2002）。したがって、北米社会の子どもの教育はヨーロッパ系の白人が主導的立場をとって実施し、少数言語話者である先住民の教育は白人社会への同化を目指すものとされた。

北米では、イギリスからの移住者が祖国で実践していた、家族やコミュニティにおける子どもへの教育や文化の伝承機能縮小化に伴い、19世紀末から20世紀にかけて学校教育の役割が次第に拡大し、学校教育は子どもたちを「文明化する」制度となった（ロゴフ 2006）。また、先住民に対しては、「読み書きのような技能を教える際には、宣教師たちの文化実践や価値観の押しつけ」（ロゴフ 2006：455）が行われていた。

アメリカでは1970年代になると、子どもに対する学校教育の成功を実現させるために、家庭におけるリテラシー（family literacy）実践のあり方が公教育の領域となり、政府による母親教育が実施された（Heath 2010）。都市へ移動した農業従事者だけではなく移民や難民に対しても、家族が受け継いできたことばに関わる習慣や重視されてきたコミュニケーションのあり方を「アメリカ的」なものに変えていくために、家庭におけるリテラシーも公教育の対象とされた（Heath 2010）。

北米の家庭教育は、家族やコミュニティの文化の伝承が縮小化し、イギリスから独立したアメリカでは、学業的成功を基盤とした経済的成功実現に向けたトレーニングへと実践のあり方が変容し、家庭教育のあり方は公教育と方向性を一にしたものとなったのである。

4.3 移民の言語の地位と管理：「継承語」教育

カナダでは1970年代の多文化主義政策のもと「継承語」教育が始まった。カナダにおいて「継承語」とは、先住民の言語（Aboriginal Languages of First Nations Peoples）および公用語である英語とフランス語以外のすべての言語を指す（Cummins 1992）。アメリカ合衆国における「継承語」は、①先住民の言語（Indigenous Heritage Languages）、②アメリカ合衆国建国前における北欧からの移住者の言語（オランダ語、スウェーデン語、フィンランド語など）（Colonial Heritage Languages）、③移民の言語（Immigrant

Heritage Languages)と定義されている(Fishman 2001)。カナダとアメリカの定義からわかるように、「継承語」とは、「異なる国の異なる社会的、政治的、歴史的文脈」(平岩 2016: 19)に基づく用語³であり、カナダでは、移民の言語と先住民の言語を明確に区分している。Cummins (1992)は、“Canadian heritage language programmes”では移民の言語を「権利としての言語」と「資源としての言語」の側面を持つとしている。

カミンズ・ダネシ(2005)は、「特定のマイノリティーグループおよびカナダ社会にどのようなプラスをもたらすか」(p. 76)という観点から「資源としての言語」に重きをおいた論考を示している。それによると、継承語教育の効用は、カナダの「国際理解と国際協力を推進するうえで積極的な役割が担える人材」(p. 98)を低コストで育成することを可能とし、カナダの経済や外交に恩恵をもたらすという点で「子どもが持ち込む継承語能力を価値あるもの」(p. 98)としている。子どもの言語能力育成のコストは、カナダ国家の利益として還元されるという公益的側面において価値があるとの主張である。ただし、こうした志向は、『実利』にそぐわないと判断された言語が切り捨てられる」(木村 2010: 13)可能性を持つ。一方で、「言語としての権利」は、多数派の同意を要するため受容され難いという問題がある(木村 2010)。したがって、「権利としての言語」と「資源としての言語」は表裏一体をなすと考えられる。

国家の人的資源としての「継承語」の位置づけは、学業的成功、言語市場における価値を高める意味での成功といったゴールの設定につながり、高度なバイリンガル能力の人為的な育成を肯定する。高度なバイリンガル能力育成がうまくいくかどうかという判断は、「成功」と「失敗」という評価を生み出す。移民の言語を論じていくうえで、「継承語」というカテゴリーがどのような場(国)で、どのような経緯で、誰に対して、何を目指して用いられるようになったかを考慮に入れることは重要であり、人の成長・発達の過程を交換価値に換算し、勝者と敗者、言語間の経済的価値の優劣を生みだすことに加担していないかを顧みることは必要である。どの人にとってもその人の言語は価値あるものであるが、重要なのは、どんな価値があるのかという点である。個人の言語能力を国益に還元する一元的な価値観を見直し、複数の言語を持つ人にとっての言語の価値は、成長・発達の過程で他者と相互構築的に創造されていくという視座が重要であると考えられる。

5. 日本語背景を持つ親や子どもに対する日本語教育からの要請

日本国外における子どもの日本語教育の対象者となってきたのは、前述したように日系人と海外在留邦人の子どもたちである。本章では、日系社会に対する日本語教育からの要請、海外在留邦人二世のための日本語教育における親への要請を概観することを通して、日本語話者がどのように表象されてきたのかを論じる。

5.1 日系社会に対する日本語教育からの要請

まず、日系社会の日本語教育に関して、日系人の子どもの日本語使用実態、日本語教育・日本語教師の課題、日系人の日本語能力への期待、の3つの側面から先行研究や報告を概観する。日系人の子どもの日本語使用実態については、日系人であるヘンリー(1974)は

自身の日本語に対して「不完全な日本語」(p. 13)という認識を抱き、日本語母語話者である野元(1974)は「日本の日本人には通じない」(p. 16)と指摘し、中島(1988)は、日本語に当該地の主要言語が混ざった「質の低いもの」(p. 146)であることを指摘した。いずれもその「正しさ」の基準を日本に住む日本語母語話者に参照している。日本語教育・日本語教師の課題としては、「正しい教師養成の指針」(Han, 1974: 4)の必要性、「子供が好きで、気が長く、子供の母語ができ、その地に一定期間とどまれる人」(岩沢 1984: 45)を望ましい人材とするなど、「教育者不在」(中島 1988: 138)という点が共通している。日系人の日本語能力に期待されたのは、居住国と日本の「交流のために役立つ人材」(日伯文化連盟日本語普及研究部 1980: 66)、「貿易などの最前線で活躍する人材」(中島 1988: 138)という外交と経済の面で役割を担う人材の育成である。

次に、日系人に対する「継承語」としての日本語に、日本国内から向けられた日本語教育の必要性について述べたい。佐々木(2000)では、ブラジルおよびハワイの日系三世、四世に対する日本語教育を「継承日本語教育」と呼び、グローバル化が進む中では「より言語と文化の継承が意味を持つ時代になる」(p. 82)という予測をもとに継承語教育の必要性を指摘している。また、佐々木(2003)では、中南米出身日系人の日本への出稼ぎにより、親とともに来日した子どもが学校で使用する日本語がわからないために教育の空白期間を生み、子どもが「犠牲」になっているとしているが、その原因は、日系人の言語が日本語からポルトガル語やスペイン語へ言語移行したからであるという。このため、中南米における日系人の日本語継承は、「望む人」に限定をしながらも言語権と人的資源の点から「効果的な教育的介入の整備が求められる」(佐々木 2003: 19)としている。しかし、松尾(2009)が「日本語の価値の高さを認める言説というのは、個々の日系人の自発的意志を越えた意志による」(p. 152)と述べているように、本人の「自発的意志を越えた意志」にもとづいて日本語継承を「望む人」が存在する可能性もある。そして、平岩(2016)によると、日系ブラジル社会において、一世には「国語としての日本語教育」、二世には「継承語＝コロニア語としての日本語教育」、三世、四世には「外国語としての日本語教育」が行われてきたのに対し、日本国内からブラジル国内に居住する三世、四世に対して新たに「継承語教育」を打ち出されたことは、「カナダにおける『継承語』と、『継承語＝コロニア語』という概念が混乱して理解される」(p. 19)事態を招いた。さらに、グローバリゼーションが日系人の中南米と日本の往還の背景にあるというのであれば、その往還は、日系人が移動する自由を享受しているのではなく、グローバル経済の影響によって移動を余儀なくさせられる「グローバル化の受け手の末端である人びと」(バウマン 2010: 4)へと分極化されたことによって起きている⁴のである。日系人に対して日本が「定住者」という枠を制度化し、来日に備えて当該地における年少者日本語教育、日本語継承の重要性を説くという構図からは、日系人に日本という場所につながり続けるよう要請していることがうかがえる。

5.2 海外在留邦人たる親の言語教育意識研究にみる日本語教育からの要請

本節では、海外の日本人駐在員および海外に永住予定の在留邦人である親に対して、日本語教育が何を要請してきたかを検討する。

5.2.1 海外日本語教育が対象としてきた親

海外在留邦人の子どもに関する研究には、1970年代半ばから1980年代にかけて日本企業の海外駐在員に同伴した妻と子どもに対する箕浦（1984）のインタビュー調査がある。ただし、箕浦は日本という文化環境を離れて成長した子どもの人格形成の過程を心理学的、人類学的に明らかにすることを目的とし、日本語教育に焦点を当てたのではない。しかし、言語文化圏を越えた親の子どもに対する言語教育意識に関して、親が当該地を捉える「仮住い」（p. 108）、「本住い」（同）意識の概念、あるいは、子どもの文化的アイデンティティの解釈が箕浦に参照され（例えば、中島（2010）、鈴木（2012）など）、その後の研究に大きな影響を与えている。

1980年代以降、日本の高度経済成長、および、国際的な日本経済に対する信頼が高まる中で、海外駐在員の子どもの成長・発達に関しては、言語学・教育学・心理学・社会学・人類学など関連し合う領域がそれぞれの知見を相互に参照しながら研究が進められてきた。箕浦では、海外駐在員の妻もまた夫の移動によって自身も海外への移動を余儀なくされ、自己のアイデンティティがゆらぎ、子育て・教育に関して戸惑いを覚える時期が捉えられている。こうした事情を背景に、日本から言語文化圏を越えた地で子育てをする日本人女性もまた、子どもの日本語教育の課題を解決するために重要な対象者とされてきた。その後続く親の言語教育意識に関するインタビュー調査においても、対象となる親は、「日本人女性」（後藤田 2009）、「日本人居住者」（青木・萩野 2010）、「日本人の親」（渋谷 2010）、「日本人母親」（渋谷 2013；花井 2014）、「日本人保護者」（稲田ほか 2014）、「在留邦人の親」（稲垣 2015）とあるように一貫して日本国籍を有する「日本人」であった。また、インタビュー調査における対象者の性別は、ほとんどが女性で、男性を対象としたインタビュー調査は渡辺ら（2015）などに限定される。アンケート調査では、回答者の性別が明記されているものの内、男性も協力者となっているのは鈴木（2007）、花井（2014）など極めて少ない。川上（2013）が、父親の言語背景が見えないという指摘をしているのもこのためである。「日本語使用家庭」の親を対象とした秋山（2017）では、女性を対象としてきた先行研究と比較する目的があったと言及をしているが、女性限定の調査であることに変わりはない。親の結婚形態としては、後藤田（2009）、渋谷（2010; 2013）、花井（2014）、稲垣（2015）、渡辺ら（2015）が対象家庭を国際結婚に限定しているのも特徴的である。国際結婚家庭が対象となる理由としては、本来海外駐在員の子どもの教育を想定していた在外教育機関では「バイリンガル」の子どもに対応しきれない（渋谷 2010）、複数の言語が関わる子育てにおいて子どもの言語選択自体が親にとって大きな課題の一つである（花井 2014）といったことが指摘されている。親の言語教育意識に関する研究の関心は、日本に「戻る」子どもの教育から、国際結婚家庭の子どもが混在する在外教育機関の教育のあり方の検討、家庭の日本語維持の困難さへの対応に移行してきている。

加えて、対象者の選定には、在外教育機関や民間の継承語学校が協力をしているのがほとんどで、スノーボールサンプリング法を用いているのは、渡辺ら（2015）、稲垣（2015）、秋山（2017）などわずかである。こうしたことから、研究調査では、親子が関わるコミュニティとして日本語教育機関が中心的に扱われていることもうかがえる。しかし、家庭内の言語維持に関しては、両親が日本人の子どもであっても家庭の中で当該地の主要言語が

使用されることは箕浦（1984）ですでに報告されている。加えて、秋山（2017）では、保育園に通った子どもは当該地の言語を早い時期から習得し、母親が専業主婦で家庭において子どもの言語教育に専念できる人ばかりではないという点も報告されている。また、家族の間で日本語を使用する人々のパーソナルネットワークには、家族成員がそれぞれに関わる職場、学校、近所、宗教、スポーツや趣味などのコミュニティがあり、子どもの日本語教育機関に限定されるものでもない。秋山・石井（2017）では、カナダで日本語背景を持つ子どもの親に子育てに関するインタビュー調査を実施しているが、10人の調査協力者のうち6人が日本語教育機関よりも教会などの家族ぐるみの付き合いを日常生活で重視していると答えている。また、この調査では、海外駐在員、国際結婚家庭の女性だけではなく、調査協力者自身の親（子どもの祖父母）の意思によって家族で移民となった人、日本語以外の言語が母語でかつ英語も夫婦の共通語でありながら家族の間で日本語も使用する人などが調査対象となっている。日本語話者である親が「日本人」であるという前提で論じていくことは、実態にはそぐわないものとなってきている。親の言語教育意識を探るには、対象を日本人女性から子育てに関わる日本語使用家族の親へと向けなければ、子どもの言語教育においては、家族の多様な言語背景や家族に関わる複数のコミュニティの影響を捉えることはできない。

5.2.2 当該地の「少数言語」たる「日本語」という位置取りの内実

日本人駐在員の子どもの場合、親の赴任期間終了に伴って日本へ帰国し日本の学校制度に「戻る」心づもりの親は多い。そのために日本の教育制度の中に位置づけられた在外教育機関があり、そこに子どもたちが通うという選択が可能になっている。しかし、親の赴任地の滞在期間が長くなると、日本に「戻る」ことを想定した教科学習⁵のみならず、言語習得状況自体が危惧されるようになる。永住予定の在留邦人の子どもの場合、物理的に日本に「戻る」という意識を持つ親は海外駐在員に比べて少ないと考えられるが、教育言語と家族の言語が異なる環境で育つ子どもの言語習得状況も、駐在員の子どもと同様に危惧されるようになる。このように親の言語である日本語を子どもが習得していく過程は、中島（1988；2001；2003；2005）、渋谷（2010）、村中（2010）、ダグラス・知念（2014）、稲垣（2015）など多くの論考では日本語の「継承」と考える立場にある。これらの日本語教育に関わる論考において、「継承語」の定義が記述されているものとしては、中島（2001；2005）およびダグラス・知念（2014）などがある。中島は、「親の言語を母語とする子どもが成長とともに現地語が強くなっていく場合に、母語とは区別して『継承語』と呼ぶ」（2001：151）、「母語・母文化が危険にさらされるマイノリティ言語の子どものみが必要とする語」（2005：157）と定義し、子どもの「母語」習得状況や少数言語の危機状況に言及している。ダグラス・知念（2014）では、Fishman（2001）の定義を採用している。いずれも日本語を当該地における「少数言語」と位置づける立場である。

日本語が当該地において少数派の言語であることは否定しない。しかし、どのような「少数言語」かという点については、一考を要する。当該地の「少数言語」として日本語が語られるとき、先住民の言語や言語の威信性によって階層化されたより少数派の言語に触れられることも、日本に居住する「少数言語」の人々に触れられることもない。「少数言語」となった自言語を守り継承することが中心課題になっている。日本語使用家族の子どもた

ちにとって、「少数言語」とは日本語だけなのか、日本語重視によって結果的にほかの「少数言語」を無自覚のまま排除してしまう可能性があることを忘れてはならない。

5.2.3 親に対する日本語教育からの要請とそれに応答する親の言語教育意識

本項では、日本語教育が親に対して何を要請し、親の言語教育意識をどのように捉えてきたのかについて先行研究を概観する。

岸本（2008）は、海外の年少者日本語教育において「母親教育」の必要性を訴えている。また、「親の熱意が不可欠」（中島 2003：3）であり、日本語教育機関が子どもに課す宿題には「保護者から効果的な支援を引き出す」（カルダー 2008：7）配慮をするなど、親は子どもの日本語能力向上に貢献することが要請されている。すなわち、親は日本語教育の専門家に頼らざるを得ない存在とする立場の固定化が見られる。こうした専門家の家庭への介入は、親を支援するという意味において、アメリカやカナダにおける移民の家庭に対する教育的介入を必要とする考え方に重なる。岸本、中島、カルダーが北米を拠点として実践や研究に携わってきたことを踏まえると、背景に北米で共有されてきた価値観が反映されていると考えることができる。

親が抱く子どもの言語教育に対する意識調査からは、親子あるいは子どもと日本との情緒的なつながりの重視（渋谷 2010；村中 2010）、言語能力を活かした職業選択を含む実用性の重視（村中 2010；花井 2014）、言語教育そのものを親の「戦略」とする見方（渋谷 2011；渡辺ら 2015）が報告されている。後藤田（2009）では、子どもの成長とともに英語の重要性が増していくことに対して、「ことばの問題はどうでもよく、成り行きにまかせる」（p. 62）、「母親も子どもも、その時々都合のいいことばで会話をすればいいという言語の位置づけになっていく」（同）と報告している。これらの報告は、日本語教育の専門家の要請に応答するものであり、それによって家庭の日本語教育の規範が作りだされている。

しかし、秋山（2017）が指摘するように、日本との情緒的なつながりは、「日本人」ではない日本語家庭の子どもたちにも共有されるとはいえない。日本への情緒的なつながりを支える日本語という解釈をするのであれば、家族の言語背景や家族の間で使用されるほかの言語の存在とその影響も検討すべきである。また、職業準備としての言語教育という解釈は、言語市場で価値ある人材育成をめざす「継承語」教育の目標との合致という点で、専門家の要請に対する応答であると捉えることができる。現時点では、言語市場の交換価値以外に子どもが日本語能力を有することの価値が十分に検討されてきたとはいえない。

日本国外に永住予定の親にとっては、ハーグ条約、移民資格維持⁶などといった制約はあるものの、将来的に移動する自由を視野に入れた「戦略」として「教育を個人の利益に結びつけることが当然視され、教育は個人の将来に対する直接の投資」（西山 2014：236）とする言語選択の可能性は否定できない。しかし、これまで研究対象とされてこなかった家族の中には、将来を見据えた選択ができずに、「グローバル化の受け手の末端である人びと」（バウマン 2010：4）へと分極化された状況下にある場合も少なくない。

神代（2013）は、在外教育機関に在籍する永住者の子どもの「扱い」を「頭痛の種」としながらも、「彼らに日本人としてのアイデンティティの維持・発達を支援できる施策を打ち出せば、わが国とのつながりを持つグローバル人材をさらに輩出することができる」

(p. 8) と述べている。この視点は、永住者の子どもを「頭痛の種」として日本から排除しつつも「グローバル人材」として包摂しようとする日本側の「戦略」である。1970年代に日系人に向けられていた日本語教育からの要請は、40年以上経た今日も変わることなく「グローバル人材」という装いを新たにした用語のもと、新移住者に対しても向けられているのが現状である。複数の言語を習得する子どもの親は、当該国と出自の国、双方からそれぞれに「言語資源」の育成を要請され、同時に、資源たる言語を持つ人として言語市場の競争原理に子どもを投入することも要請されているのである。

6. 言語生活全体から分離された日本語教育の限界

海外の年少者日本語教育において、子どもが日本語を使用したり学習したりする場として、家族と日本語教育機関が対象とされてきた。それゆえ、日本語能力・知識の獲得に向けた教育実践、日本語能力測定、親に対する提言が日本語教育機関に関わる専門家からもたらされた。そして、親に対する言語教育意識調査は、日本語教育機関に子どもを通わせている保護者を対象に行われてきた。一方、移民の言語維持に関する研究では、Fishman (1972) が、言語使用領域 (domain) という概念を設定し、家族、友人、学校、宗教の領域において誰とどんな状況でどんなトピックで話すかによって話し手が言語を選択することを明らかにしている。欧州評議会のヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) においても言語使用領域の概念が採用されている。言語習得には、他者の存在が不可欠であるというのがその基底にある。したがって、他者との関わりを前提とした言語習得に目を向けるにあたり、複数の言語使用領域、言語生活全体を視野に入れることが不可欠だと考えられる。

海外の日本語話者に関しては、永田 (1991)、松尾 (2009) などによるブラジルの日系人の言語使用調査、彦坂 (2003) によるカナダの日系人の言語使用調査などがある。これらの先行研究からは、言語使用領域によって使用頻度の高い言語が異なること、出身地の方言の使用や当該地の語彙・表現の部分的使用など、日系人が多様な日本語を使用してきたことがわかる。年少者に関しては、日本国内の複数言語を習得する子どもを対象に川上 (1991)、生越 (2005; 2014) などが複数の言語使用領域での言語使用を調査し、場の参与者同士が言語レパートリーとして同じ言語を複数持っていたとしても、相手や状況によって使用する言語を決定することが報告されている。また、ある言語使用領域において、個々人の言語レパートリーの中から複数の言語が使用されることに基づいた研究として尾辻 (2011) のメトロリンガリズム、García and Wei (2014) のトランスランゲージングがある。さらに、山下 (2014) は、特定の言語使用領域において子どもが同一メンバーの間でトピックや状況に応じて複数の言語を使い分けていることを明らかにした。複数の言語を持つ人は、自分の言語レパートリーを用いて言語使用領域間を横断し、また、ある特定の言語使用領域においても複数の言語を使用するのである。

言語習得において他者の存在が不可欠であることについては前述したが、ここで、子どもが言語を習得する場と使用する場は異なるのかについて検討する。Kulick and Schieffelin (2006) は、子どもの言語習得に関する研究には文化的実践の視点を欠き、子どもの社会化に関する研究には言語習得の視点を欠くことを踏まえ、子どもが社会文化の

十全な成員となるために「言語的社会化 (Language Socialization)」という枠組みの必要性を説き、言語習得と社会化・文化化の過程を切り離すことができないと述べている。すなわち、子どもは、社会文化に埋め込まれた言語活動に参加し、文脈や経験に照らし合せて他者と理解し合う能力を生涯にわたって身につけていく存在であり、言語習得は実際の文化的実践における言語使用の過程そのものにある。子どものことばの発達に焦点を当てた岡本(1982)においても、子どもは他者との交わりにおいて自ら積極的にはたらきかけ、それによって「新たな力として自己をひろげ、外界をつくりかえていく」(p. 6)と考えられている。そして、「他者のことばと自己のことばを組み合わせながら、相手との共同作業を通して、共通のテーマを追求し、そこに相手とのより深い共有世界を実現してゆこうとする態度と技術」(岡本 1985 : 198)を習得できるようになるという。よって、言語習得の意義が労働市場における価値ある人材となることよりも、他者と協働的に社会文化的な価値を構築することにあるとすれば、子どもが言語を習得する場とは言語を使用する場であると言えよう。ただし、ここで意図するところは、子どもに明示的に知識を教える学校などの教育機関を言語習得の場と考えないということではなく、それは複数ある子どもの言語習得の場の一つにすぎないということである。

そこで、複数の場における、他者との相互行為を通じた言語習得とはどのような特徴を持つのかについて、ライール (2016) に求めたい。

行為者が、不均質な社会的（および社会化の）文脈を往来する頻度が高ければ高いほど、またこうした往来が、家族的な布置のなかで（特に成員相互のさまざまな社会的差異のため）、あるいは多種多様な社会化の文脈（家族、学校、託児所、乳母、ないしほかのすべての社会化の代理人や制度）のゆえに、早い段階からなされればなされるほど、ますます彼らは不均質で、ときに矛盾する性向を所持するようになる。その性向は、恒久的に機能するのではなく、現れる行為の文脈に応じてのみ機能する（ライール 2016 : 36-37）

すなわち、ある社会的文脈における学びは、子どもがかかわるほかのすべての社会的文脈においても普遍的だとは言えない。それぞれの社会的文脈での言語使用や言語習得は、不均質ではあるが、文脈に応じた創造的な側面を持つという特徴を有する。しかし、学校という文脈を重視した日本語教育は、子どもの言語生活全体から切り離されたものであり、また、国家の言語資源開発や人材開発コスト削減、特定の言語とアイデンティティの一体化のもとに子どもの社会的文脈の総体があるわけではない。子どもの言語生活全体から切り離して家族の言語選択や親の言語教育意識を論じても、家族がどのような言語事情にあり、どのような社会的文脈が子どもの言語習得にとって意味があるかを捉えることはできない。例えば、海外の日本語教育機関を子どもが友人と会う場であるという親の語りは多い（例えば、渋谷（2010）など）。友人に会う、友人と話したいという理由は、日本語教育機関の通学を継続するための副次的な要素として扱われやすいが、この点については再考の余地がある。教室内外における友人との文脈に応じた言語使用や言語習得を一義的であるとする視座に立てば、教室内の知識獲得を重視する日本語教育機関への通学が持つ意

味は副次的なものとなる。つまり、言語知識獲得を一義的とする枠組みのもとで親の語りを解釈することは、子どもの言語習得過程のほんの一部を捉えることでしかない。ここに、言語生活全体、複数の社会的文脈から切り取られた日本語教育研究の限界がある。

7. 家族の実践を通してこれからの日本語教育を展望するために

これまで、海外年少者日本語教育において、親を「日本人」とする前提は今日の実態にそぐわないことを指摘し、日本語使用家族の親を対象としていくこと、そして、子どもの言語習得の意味は言語生活全体から考える必要性を述べてきた。それでは、子どもの言語習得について、言語生活全体から捉えるためにどのような研究が望まれるだろうか。本章では、この課題について展望する。まず、子どもの言語生活全体にわたる文化的実践から得られる知見を考察し、それを踏まえて今後の日本語教育学の可能性について述べたい。

7.1 家族やコミュニティの実践から得られる知見

少数言語、少数文化（マイノリティ）の子どもの言語習得のあり方やその意義を、家族やコミュニティでの文化的実践を通して調査した研究には Heath (1983;1990) や Rogoff (1990) などがある。Heath (1983) は、北米のアフリカ系アメリカ人家庭の言語実践には、学校の教室での語彙・表現や談話構造と同じような言語実践は見られないが、子どもが誰かと常に一緒に過ごしながらか、周りの人のことばをまねたり少し変えたりする言語実践によって年長者の会話に加わり、言語習得をしていく過程を明らかにした。Heath の研究成果は、普遍的であると考えられてきた子どもの言語習得に一般化できない側面があることを示したことにあり (Kulick and Scheffelin, 2006)、教室におけるマイノリティの子どもを理解することにつながった。バトラー (2011) でも Heath (1983) に関連づけながら「学習言語を習得したり指導したりするにあたり、学習言語自体が特定の (一般的に、パワーを持つグループの) 価値観や規範を反映したものだということを忘れてはならない」(p. 91) と述べている。子どもが関わる学校以外の複数の社会的文脈の調査から、学業の成功という意味では不利な立場にあった移民を含むマイノリティの子どもやその家族が置かれた状況を浮き彫りにし、「パワーを持つグループ」が無自覚に共有していた見方を可視化したのである。ロゴフ (2006) は親の意識について、「子どもたちが自分の経験にもとづいて、複数の状況の間の適切な関係を探し求めることを奨励する」(p. 335) と解釈している。このような解釈は「パワーを持たないグループ」の文化的実践の価値の提示と見ることができる。

ガーゲン (2004) ではこうした研究自体を「研究の実践」と呼び、「教室において現実がいかに構成されるかを検討した」(p. 185) と評している。文化的実践における意味の解釈が、多様な言語文化背景を持つ子どもが参与する教室の実践のあり方に影響を与え、変容させることにつながった。

ロゴフ (2006) は、「コミュニティは、何世代もの個人が選択を行うことや、変化し続ける状況への解決法を考案することで発達」(p. 480) すると言う。Heath (1983) の研究では、教室の少数派が多数派にとっての問題なのではなく、少数派の言語習得のあり方に関

する価値や意味を知ること、学校という場の課題を共有し考える方向に向かわせ、その結果、コミュニティ（この場合は学校）の発達を見ることができた。

これらの先行研究から、複数の言語を持つ家族に対して、親は子どもの言語習得、言語発達に貢献しているのかという評価の観点をあらかじめ設定するのではなく、家族が関わるコミュニティにおける、複数の言語にわたる実践から子どものことばの発達を捉えることの意義を認めることができる。さらに、家族と当該地の人々からなるコミュニティの変容・発達につながる可能性も見出すことができる。

7.2 日本語使用家族の実践から得られる知見

次に、海外の日本語使用家族の実践における親の言語教育意識から得られる知見について考えてみたい。複数言語の子どもの言語教育としては、子どもの言語の複数性やアイデンティティ形成に留意した支援に対する研究成果がこれまでにある（たとえば川上（2011）など）。ただし、子どもの意思に関わらず、子どもが生まれたときから（あるいはその前から）親が選択し使用する言語の中で子どもは育ち、それらの言語を習得していく。山本（2016）が「話者個々の言語能力は、当該個人を取り巻く種々の言語事情・環境に応じて異なり、また変動・変化もしうる」（p. 184）と述べているように、子どもの言語能力は可変的である。また、家族が選択する言語も、子どもの成長や家族のおかれた状況などによって変わっていく。そして、前節で言及したように、子どもは複数の社会文化的文脈を横断し、子どものことばの学びに対する解釈も一様ではない。子どもの変化・変動する言語能力、言語選択が、家族との複数の文脈を背景にした営みにおいて意味を持ち、子どもの教育に反映されることを踏まえると、親の言語教育意識は、専門家にとって副次的なものに位置づけたままにしておくことはもはやできない。

日本語を含む複数の言語にわたることばの発達を家族のリテラシーに関わる実践から捉える試みとしては、柴山ら（2012；2014a；2014b；2016）、秋山（2016）などがある。柴山ら（2012；2014a；2014b；2016）は、子どもの日課、リテラシーに関わる活動および活動の参加者の考えを母親が観察・記録する「日誌法」によってデータ収集をしているのが特徴的である。柴山ら（2014a）では、当該地の学校（現地校）、日本語教育機関、家庭の間を横断する家族の協働的实践において、父親の参加が捉えられ、子どもの成長に伴って言語選択を見直したり、どのトピックに対してどの言語を使用するかを決めたりする実践が報告されている。柴山ら（2014b）および秋山（2016）では、子どものことばの力は、複数の言語にわたり言語ごとに切り離すことができないというだけではなく、ことばの力が複数の異なる文脈を横断して発揮されていることが捉えられている。また、秋山（2017）では、親に対して、子どもに教えることを意図しないことも含む文化的実践に関するインタビュー調査を実施し、「自己と他者を尊重し、ことばを介して他者と調整し合う実践をする人」（p. 17）の育成という親の言語教育観を報告している。

これらの家族の文化的実践から得られた親の言語教育意識からは、複数の言語を持つ子どもの複数の社会的文脈を踏まえた言語実践の様相、親しい他者との協働的实践による子どものことばの理解の深化、相互構築的な対話や関係の成立という知見が得られた。

7.3 親の文化的実践によって変容する日本語教育学の可能性

以上を踏まえ、文化的実践に参与する親の言語教育意識に関する研究が日本語教育学においてどのような意義を持つのか、その可能性を検討する。

第一に、複数の社会的文脈を横断する言語使用、言語選択、言語習得の過程の様相における意味の解釈が、年少者日本語教育の実践の変容に貢献する。ただし、家族の実践が領域を横断して教育の場に変容をもたらすには、長い時間を要し即効性を求めるわけにはいかない。Heath (1983) は 1960 年代後半から 10 年にわたる調査を行っていて、その追跡調査が Heath (1990) に該当する。これらの調査結果が、2010 年代の今日も実際の教育や福祉の実践に活かされ続けている。これからの家族の実践における親の言語教育意識に関する調査研究は、公的領域に変容をもたらすために即効性はないかもしれないが、調査から得られた知見は広範囲に持続性を持って影響していく可能性がある。

第二に、家族の実践を通した親の言語教育意識を探る研究によって、日本語教育学は、家族や身近なコミュニティの中で成長・発達する子どもが公的領域へ接続する（あるいは接続しない）過程に参画し、その接続の可能性を内包した「公私領域を横断する」（安藤 2015 : 113）領域の厚みを醸成していく言説空間の構築に貢献することができる。「公私領域を横断する」領域とは、「個人的だと思っていた問題について語り、それが自分だけの問題ではないと気づき、他者と共有しながら社会に接続され」（安藤 2015 : 113）る可能性を持つコミュニティであり、それらのコミュニティが「厚みを持って存在すること」（同）によって人々の公的領域への参与を可能にしていく。子どもが他者との協働的实践や相互構築的な対話や関係を成立させる経験は、「公私領域を横断する」領域で培われる。

海外の日本語使用家族は、「日本人＝日本語話者」に限定されるわけではなく、それゆえ、日本人と日本語を一体化させたアイデンティティを他者から付与されることも当事者には意味を持たない。同様に、外交や経済面で国家に資することを目的とした高い言語能力獲得と職業選択を一体化させた言語教育は、マイノリティの生き方に公益性を要請することであり、多様で多層的な関係性において成立する対話や理解という社会文化を構成する人々の相互的な達成や変容が視野に十分入れられてはいない。

子どものことばは、文化的実践の中で育まれ、言語選択や言語能力は生涯にわたり変容し続けるものとして捉え、社会文化の変容・発達を他者と実現していくために育成されていなくてはならない。年少者日本語教育は、海外の日本語使用家族だけではなく、日本国内に居住する複数言語の家族もその対象としている。家族の言語選択や言語使用の文化的価値を、親の言語教育意識を通して探求することは、ことばを介した人と人との関係性、人とことばの関係性の重層性を基軸とする言説空間のあり方を検討するうえで、日本語教育学において意義を持つ。

注

- 1 この場合、等号記号(=)は「同値」を意味する。すなわち、「日本人ならば日本語話者である」、「日本語話者ならば日本人である」という二つの命題が成立することを意味する。
- 2 明治 13 年 (1880 年)、修身が公教育の首位教科となり、明治 33 年 (1900 年)の小学校令改正以降、国語は、「すべての国民によって意識されるべき規範的価値」（伊 2012 : 179）となった。

- 当時、「日本人」としての教育には、修身と国語が重視されていた。
- 3 アメリカ、カナダのイギリスからの独立は、それぞれ 1776 年、1867 年である。アメリカには公用語の規定はないが、カナダは英語とフランス語を公用語と定めている。1763 年カナダのフランス領はイギリス領となったが、国内にフランス語圏と英語圏の併存が続き、1970 年代の多文化主義政策は、これら二言語圏を統治していく目的から始まった。
 - 4 2008 年のリーマンショックの影響で日系人が「帰国」を余儀なくされ、親とともに移動した子どもの日本語教育は新たな課題になっている。また、2017 年に法務省は日系四世が日本で就労するための在留制度導入方針を明らかにしたが、在留資格の取得には単身での日本滞在や日本語能力の条件などが検討されている。
 - 5 日本の学校教育の教育課程に基づく教科の学習
 - 6 「国際的な子の奪取の民事上の側面に関する条約（ハーグ条約）」に基づいて、未成年の子どもを連れたどちらか一方の親だけの移動には条件がある。また、移民として居住する当該国の規定により、移民権維持のために当該国を離れる期間に制限が設けられている。

参考文献

- 青木麻衣子・萩野祥子（2010）「オーストラリアにおける日本人居住者の母語教育に対する意識—日本語補習校でのアンケート調査からわかること—」『北海道大学大学院教育研究院紀要』110, pp. 1-22
- 秋山幸（2016）「絵本を媒介にした対話活動に現れる子どものことばの力と支援者の役割—一日英二言語習得の幼児の事例—」『子どもの日本語教育研究会第一回大会紀要』 pp. 92-93
- 秋山幸（2017）「親から子どもへ向けた言語教育観が見据える人としての成長—カナダの日本語使用家庭に焦点を当てて—」『早稲田日本語教育学』22, pp. 1-20
- 秋山幸・石井恵理子（2017）「地域の拠点と人を横断する子育てネットワークにおける「学習」の実践—カナダの日本語背景の子どもを持つ母親の聞き取り調査から—」『2017 異文化間教育学会第 38 回大会発表抄録』 pp. 192-193
- 安藤丈将（2015）「鶴見俊輔の小集団と民主主義」『現代思想』43-15、青土社、pp. 108-117
- 飯野正子（1997）『日系カナダ人の歴史』東京大学出版会
- 池上摩希子（2009）「年少者日本語教育における実践と研究—「実践を語る」意味」川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広（編）『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する：ESL 教育と JSL 教育の共振』第二部第四章、ココ出版、pp. 228-237
- 石井恵理子（2016）「少数派言語母語話者の第 2 言語習得・学習」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子（編）『異文化間教育のとらえ直し』第 9 章、pp. 179-196
- 稲垣みどり（2015）「「継承日本語教育」における「パターンリズム」—在アイルランドの在留邦人の親に対するインタビュー事例から—」『早稲田日本語教育学』19, pp. 21-40
- 稲田素子・権藤桂子・松井智子（2014）「多言語多文化環境における日本人保護者の言語教育に関する意識と行動—北米、シカゴ周辺地域を事例として—」『国際教育評論』11, pp. 1-15
- 伊豫谷登士翁（2007）「方法としての移民—移動から場をとらえる」伊豫谷登士翁（編）『移動から場所を問う—現代移民研究の課題』序章、有信堂、pp. 3-23
- イ・ヨンスク（2012）『「国語」という思想—近代日本の言語認識』岩波書店
- 岩沢正子（1984）「メキシコにおける年少者の日本語教育—一日墨学院の場合—」『日本語教育』53, pp. 41-46
- 遠藤泰生（2002）「クレオールのかたちを求めて」遠藤泰生・木村秀雄（編著）『クレオールのかたち：カリブ地域研究』序、東京大学出版会、pp. 1-18
- 岡本夏木（1982）『子どもとことば』岩波書店
- 岡本夏木（1985）『ことばと発達』岩波書店
- 小熊英二（1998）『「日本人」の境界—沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮植民地支配から復帰運動まで』新曜社
- 生越直樹（2005）「在日コリアンの言語使用意識とその変化—ある民族学校でのアンケート調査結果から—」真田真治・生越直樹・任榮哲（編著）『在日コリアンの言語相』第 1 章、和泉書院、pp. 11-52

- 生越直樹 (2014) 「在日コリアン生徒の属性と使用言語の関係—韓国学校でのアンケート調査をもとにして—」『社会言語科学』17-1、pp. 4-19
- 尾辻恵美 (2011) 「メトロリンガリズムと日本語教育—言語文化の境界線と言語能力—」『リテラシーズ』9、pp. 21-30
- ガーゲン, K. J. (2004) 永田素彦・深尾誠 (訳) 『社会構成主義の理論と実践：関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版[Gergen, K. J. (1994) *Rialities and Relationships Soundings in social construction.*]
- 神代浩 (2013) 「グローバル人材はどこに？—積極的に育てるべき海外の芽—」『グローバル経営』12月号、pp. 6-9
- 神代浩 (2014) カルダー淑子 (編) 「「国際教育」と言語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』10、pp. 54-59
- カミンズ, J., ダネシ, M. (2005) 中島和子・高垣俊之 (訳) 『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして』明石書店 [Cummins, J., Danesi, M. (1990) *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resource. Our Schools/Our Selves, Canada*]
- カルダー淑子 (2008) 「補習校における母語支援—プリンストン日本語学校の実践から—」『2008 年度 MHB 研究会夏季研究大会予稿集』pp. 28-37
- 川上郁雄 (1991) 「在日ベトナム人子弟の言語生活と言語教育」『日本語教育』73、pp. 154-166
- 川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のこばの教育学』くろしお出版
- 川上郁雄 (2013) 「「移動する子ども」学へ向けた視座—移民の子どもはどのように語られてきたか—」川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶とカーこばとアイデンティティ』第1章、くろしお出版、pp. 1-42
- 岸本俊子 (2008) 「二言語を学ぶ子どもの母親教育—会話力調査と読書力調査をとおして—」佐藤郡衛・片岡裕子 (編著) 『アメリカで育つ日本の子どもたち—バイリンガルの光と影—』明石書店、pp. 143-170
- 木村護郎クリストフ (2010) 「日本における「言語権」の受容と展開」『社会言語科学』13-1、pp. 4-18
- 後藤田遊子 (2009) 「「英語が苦手な日本人」からの解放—オーストラリア在住、国際結婚日本人女性たち—」河原俊昭・岡戸浩子 (編著) 『国際結婚：多言語化する家族とアイデンティティ』明石書店、第5章、pp. 141-175
- 佐々木敏二 (1999) 『日本人カナダ移民史』不二出版
- 佐々木倫子 (2000) 「日系ブラジル人児童の日本語教育—ハワイの事例ととの対照—」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所、pp. 64-89
- 佐々木倫子 (2003) 「3代で消えない JHL とは？—日系移民の日本語継承—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』プレ創刊号、pp. 16-25
- 佐藤郡衛 (2010) 『異文化間教育：文化間移動と子どもの教育』明石書店
- 佐野直子 (2012) 「すべての言語は平等である。しかしある言語は、ほかの言語よりさらに平等である—ヨーロッパの「多言語状況／多言語主義 (Multilingualism)」と少数言語—」砂野幸稔 (編) 『多言語主義再考—多言語状況の比較研究』第1章、三元社、pp. 50-83
- 山東功 (2005) 「1950年代のブラジル日系社会と日本語」『阪大日本語研究』17、pp. 139-157
- 柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・高橋登・池上摩希子 (2012) 「独日国際児の現地校・補習校の宿題遂行過程—親子の共同行為という視点から—」『異文化間教育学会』36、pp. 105-122
- 柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・池上摩希子・高橋登 (2014a) 「小学校中学年の国際児は現地校・補習校の宿題をどのように遂行しているのか：独日国際家族における二言語での読み書き力の協働的形成」『質的心理学研究』13、pp. 155-175
- 柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・高橋登・池上摩希子 (2014b) 「同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』10、pp. 91-115
- 柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・高橋登・池上摩希子 (2016) 「子どもの言語習得とグローバル化時代のインターフェース：海外居住の国際家族におけるバイリテラシー実践を手がかりに」『発達心理学研究』27(4)、pp. 357-367

- 渋谷真樹 (2010) 「国際結婚家庭の日本語継承を支える語り：スイスの日本語学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6、pp. 96-111
- 渋谷真樹 (2011) 「在瑞日系国際結婚家庭の社会的背景と教育戦略—日本語教育機関に通わせる保護者へのアンケート調査に基づいて—」『教育実践総合センター研究紀要』20、pp. 111-119
- 渋谷真樹 (2013) 「スイスにおける補習校と継承語学校との比較考察—日系国際結婚家庭の日本語教育に注目して」『国際教育評論』10、pp. 1-17
- 鈴木一代 (2008) 「複数文化環境と文化・言語の継承—日系国際児の親の視点から」『埼玉学園大学紀要 (人間学部篇)』8、pp. 75-89
- 鈴木一代 (2012) 『成人期の文化間移動と文化的アイデンティティ：異文化間結婚の場合』ナカニシヤ出版
- 砂野幸稔 (2012) 「多言語主義再考」砂野幸稔 (編) 『多言語主義再考—多言語状況の比較研究』序論、三元社、pp. 11-48
- 高畑幸 (2012) 「在日フィリピン人研究の課題：結婚移民の高齢化を控えて」『理論と動態』5、社会理論・動態研究所、pp. 60-78
- ダグラス昌子・知念聖美 (2014) 「アメリカの継承日本語教育」『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』全米日本語教育学会 国際交流基金 論文集、pp. 1-29
- 辻康夫 (2011) 「多文化主義をめぐる論争と展望—カナダを中心に—」日本移民学会 (編) 『移民研究と多文化共生』御茶の水書房 pp. 38-56
- 中島和子 (1988) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66、pp. 137-150
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法：12歳までに親と教師ができること』アルク
- 中島和子 (2003) 「JHLの枠組みと課題—JSL/JFLとどう違うか—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (HMB) 研究』プレ創刊号、pp. 1-15
- 中島和子 (2005) 「カナダの継承語教育その後—本書の解説にかえて」ジム・カミンズ、マルセル・ダネシ (著) 中島和子・高垣俊之 (訳) 『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして』明石書店、pp. 155-180
- 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者—』ひつじ書房
- 永田高志 (1991) 「ブラジル日系人の言語生活—アサイ日系社会を例に—」『移住研究』28(3)、国際協力事業団、pp. 45-54
- 西原和久 (2016) 「日本における「越境者」」西原和久・樽本英樹 (編著) 『現代人の国際社会学・入門：トランスナショナリズムという視点』第3章、有斐閣 pp. 36-54
- 西山教行 (2014) 「私事化する教育と言語教育の可能性—グローバル人材に欠けるものは何か」西山教行・平畑奈美 (編著) 『「グローバル人材」再考—言語と教育から日本の国際化を考える—』第8章、くろしお出版、pp. 233-255
- 日伯文化連盟日本語普及研究部 (1980) 「ブラジルにおける日本語教育の現状と幼児児童向き会話テキスト作成について」『日本語教育学』40、pp. 55-66
- 野元菊雄 (1974) 「ブラジルの日本語教育」『日本語教育』24、pp. 15-20
- バウマン、ジグムント (2010) 澤田眞治・中井愛子 (訳) 『グローバリゼーション：人間への影響』法政大学出版局 [Bauman, Zygmunt (1998) *Globalization: The Human Consequences.*]
- バトラ後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か：教科学習に必要な言語能力』三省堂
- 花井理香 (2014) 「国際結婚家庭の言語選択と社会的要因：韓日国際結婚家庭の日本語の継承を中心として」『異文化間教育学会』39、pp. 51-64
- ヘンリー、一美・早瀬 (1974) 「南カリフォルニアにおける日系人の日本語教育について」『日本語教育』24、pp. 7-14
- 彦坂佳宣 (2003) 「日系カナダ人史と日本語の問題—第二次世界大戦前後から戦後の再定住期を中心として—」立命館大学日系文化研究会 (編) 『戦後日系カナダ人の社会と文化』第5章、不二出版、pp. 129-155
- 平岩佐江子 (2016) 「日系社会における継承語教育の課題と展望—『継承語』概念の比較検討を通して—」『JICA 横浜海外移住資料館紀要』11、pp. 17-37

- 藤森弘子・柏崎雅世・中村彰・伊東祐郎 (2006) 「日本人学校・補習授業校における日本語指導の現状と課題」『日本語教育』128、pp. 80-89
- 松尾慎 (2009) 「ブラジル日系人の言語使用」野呂香代子・山下仁 (編著) 『「正しさ」への問い：批判的社会言語学の試み』第5章、三元社、pp.149-182
- 箕浦康子 (1984) 『子供の異文化体験—人格形成過程の心理人類学的研究—』思索社
- 村中雅子 (2010) 「日本人母親は国際児への日本語継承をどのように意味づけているか—フランス在住の日仏国際家族の場合—」『異文化間教育』31、pp. 61-75
- 山下里香 (2014) 「モスク教室における在日パキスタン人児童のコードスイッチング」『社会言語学』17 (1)、pp. 61-76
- 山田千香子 (2000) 『カナダ日系社会の文化変容—「海を渡った日本の村」三世代の変容—』御茶の水書房
- 山本雅代 (2016) 「デフォルトとしてのバイリンガリズム」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子 (編) 『異文化間教育のとらえ直し』、pp. 179-196
- ライール, ベルナル (2013) 鈴木智之 (訳) 『複数的人間：行為のさまざまな原動力』法政大学出版局 [Lahire, Bernard. (1998) *L'HOMME PLURIEL: Les ressorts de l'action.*]
- ライール, ベルナル (2016) 村井重樹 (訳) 『複数的世界：社会諸科学の統一性に関する考察』青弓社 [Lahire, Bernard. (2012) *MONDE PLURIEL: Penser l'unite des sciences sociales.*]
- ロゴフ, バーバラ (2006) 『文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ』當眞千賀子 (訳) 新曜社 [Rogoff, Barbara. (2003) *The Cultural Nature of Human Development.* New York: Oxford University Press]
- 渡辺幸倫・藤田ラウンド幸世・宣元錫 (2015) 「国際結婚家庭の子育て戦略—韓国在住韓日カップルの日本人「父親」と「母親」の語りから—」『相模女子大学紀要』79、9-24
- Han, Mieko S. (1974) 「日系人と日本語教育」『日本語教育』24、pp. 1-6
- Cummins, Jim (1992) Heritage Language Teaching in Canadian Schools. *Journal of Curriculum Studies* 24-3, pp. 281-286
- Fishman, Joshua A. (1972) The relationship between micro- and macro- sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. In John B. Pride and Janet Holmes (Eds) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 15-32.
- Fishman, Joshua A. (2001) 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, pp. 81-89
- García, O. and Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Heath, S. B. (1983) *Ways With Words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1990) The children of Trackton's children: Spoken and written language in social change. In J.W. Stigler, R.A. Shweder, & G.S. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development*. New York: Cambridge University Press, pp. 496-519
- Heath, S. B. (2010) Family Literacy or Community Learning? Some Critical Questions on Perspective. In K. Dunsmore & D. Fisher (Eds.), *Bringing Literacy Home*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 15-41
- Kulick, D., Schieffelin, B. B. (2006) Language Socialization. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing Ltd, pp. 349-368
- Rogoff, Barbara. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press

(あきやま こう 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)